

A formação continuada de professores alfabetizadores: um recorte nos programas federais de alfabetização

The continuing training of literacy teachers: a view of federal training programs

Cláudia Rodrigues do Carmo Arcenio*
Patrícia Bastos de Azevedo**

RESUMO: Este texto traz uma análise sobre os programas federais de formação continuada, para professores alfabetizadores, desenvolvidos no período que abrange 1990 a 2020. O recorte temporal deve-se às premissas educacionais alinhadas internacionalmente que priorizavam a formação em serviço, sendo um referencial para os programas formativos que se avolumam a partir da década de 1990. Assim, exploramos os aspectos da formação continuada para esse público específico, apresentando um resumo da estrutura e das diretrizes que essas formações buscaram trazer para a alfabetização no decorrer desses trinta anos. Neste artigo, abordamos seis programas, a saber: os Parâmetros Curriculares Nacionais em Ação (PCN em Ação); o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA); o Pró-Letramento; o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC); o Mais Alfabetização e; o Tempo de Aprender. Procuramos trazer apontamentos que auxiliem em suas caracterizações de forma a explicitar as concepções de alfabetização e letramento que os circundaram e que intentaram arraigar às práticas alfabetizadoras.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de Professores. Formação Continuada. Alfabetização.

ABSTRACT: This text presents an analysis of federal continuing education programs for literacy teachers developed from 1990 to 2020. The time frame is due to educational assumptions of an international nature that prioritized in-service training, being a reference for training courses that increase from the 1990s. Thus, we explore aspects of continuing education for this specific audience, presenting a summary of the structure and guidelines that these training courses have sought to bring to literacy throughout these thirty years. In this article, we approach six programs, namely: “Parâmetros Curriculares Nacionais em Ação (PCN em Ação)”; “Programa de Formação de Professores Alfabetizadores” (PROFA); “Pró-Letramento”; “Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa” (PNAIC); “Mais Alfabetização” and “Tempo de Aprender”. We tried to bring notes that help in their characterizations in order to explain the conceptions of initial reading instruction and literacy that surrounded them and tried to root literacy practices.

KEYWORDS: Teacher Training. Continuing Training. Literacy.

1 Introdução

* Doutora em Educação Demandas Populares e Contextos Contemporâneos, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Professora da Educação Básica SEEDUC/ RJ e PMNI/RJ. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4650-3469>. Email: claurodriguesmd@gmail.com.

** Doutora em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro. Professora Associada da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1006-0253>. Email: patriciabazev@gmail.com.

O presente texto é parte integrante da pesquisa de doutorado intitulada “Travessias Iguaçua de Letramento Escolar: narrativas sobre os programas federais de formação continuada de professores alfabetizadores.” Essa pesquisa investigou a trajetória da Alfabetização em o município de Nova Iguaçu, Baixada Fluminense do Rio de Janeiro no período que abrange 1990 a 2020. O recorte deste artigo situa-se em programas que foram desenvolvidos nesse município durante o período investigado. A metodologia utilizada foi de caráter qualitativo, bibliográfico e documental. E a análise instrumentada pela análise dialógica do discurso (ADD).

A ADD, em resumo, é uma metodologia de análise que se baseia nos estudos do Círculo de Bakhtin, destacando-se o texto “Marxismo e filosofia da linguagem” (Bakhtin; Volochinov, 2006). As pesquisas nesse viés buscam mobilizar os conceitos desenvolvidos pelo círculo para analisar e para interpretar os enunciados. Ao final da pesquisa, cada pesquisador elabora seu próprio discurso, de forma dialógica e responsiva aos demais.

Pontuamos, portanto, que neste texto mobilizamos o conceito de dialogismo. Esse conceito relaciona-se com o entendimento de que os enunciados estão sempre situados socio-historicamente interligando-se em responsividade. Desse modo, este artigo se configura como um enunciado que pretende apresentar uma análise sobre os programas federais de formação de professores alfabetizadores realizados entre 1990-2020, tendo por base materiais elaborados para apresentação e para realização desses programas, bem como os contextos históricos que os atravessam.

Durante vários anos, ouvimos a máxima de que a alfabetização, sobretudo de classes populares, é um dos principais desafios da educação brasileira (Silva, 2004; Soares, 2018). Para absorver essa demanda foram desenvolvidos vários projetos de origem nos movimentos sociais e formulados programas governamentais que visavam justamente a erradicação do analfabetismo no Brasil.

Progressivamente, os índices de analfabetismo entre a população brasileira foram diminuindo, contudo, as práticas sociais de leitura e de escrita ampliaram-se significativamente a partir da segunda metade do século XX. Isso significa dizer que, aos poucos, o fato de apenas dominar o código escrito ou o sistema de escrita passou a não atender às demandas das sociedades letradas contemporâneas; era preciso saber fazer uso da leitura e da escrita em diversos contextos socioculturais.

Ao final da década de 80, o termo “letramento” adentra na Academia Brasileira buscando ser precisamente o significante de práticas sociais de leitura e de escrita. A partir desse conceito, compreendemos as dimensões da leitura e da escrita pelo viés das práticas sociais que as envolvem e que se desenvolvem por meio delas, ou seja, o letramento não está centrado em uma ou outra atividade específica que envolva a leitura e a escrita, mas em todas as situações em que essas se fazem necessárias no contexto social em que estão inseridas. Tendo em vista a heterogeneidade das práticas letradas que circulam em sociedade, estudos mais recentes sobre o letramento (Rojo, 2009; 2015; Soares, 2018; Street, 2014) compreendem o termo de forma plural: existem letramentos. É a partir da compreensão de que existem múltiplas formas de letramento, formas essas intimamente interligadas à variedade de gêneros discursivos, que os estudos do letramento se ampliam e passam a permear diversas áreas do conhecimento.

Nesse sentido, o termo “letramento escolar” poderá ser entendido como um conjunto de práticas e de eventos no qual nos utilizamos da língua escrita, em variadas situações no contexto escolar. Isso significa afirmar que esse termo abrange todo convívio que a escola oferece com a cultura escrita, independente dos objetivos propostos no âmbito desse contato e, por consequência, envolve também os eventos e as práticas de letramento vivenciados no período de alfabetização (Arcenio, 2019).

A alfabetização ocupa um lugar de centralidade na Educação Básica, estabelecendo-se como habilidade adquirida decisiva para continuidade nas etapas de ensino e em diversas áreas de conhecimento. Tal centralidade manifesta-se oficialmente no processo de unificação de cunho federal da educação em políticas públicas educacionais vinculando a alfabetização às demais demandas de ampliação de oferta, de acesso e de democratização da escola pública e gratuita. Tais políticas se corporificam dentro da escola também por meio dos programas governamentais que pretendem oferecer formação aos professores alfabetizadores, especialmente nas etapas regulares de ensino. Nesse contexto, considera-se, como professor alfabetizador, o docente que atua nos três primeiros anos do ensino fundamental, visto que após a implementação da lei 9394/96, essas séries iniciais passam a constituir-se como Ciclo Básico de Alfabetização, organização que foi amplamente implantada nas redes públicas de ensino a partir da década de 1990.

Neste texto, buscaremos analisar os programas federais de formação continuada que têm por foco professores alfabetizadores. Dentro desse recorte, estabelecemos dois critérios para a análise:

- a) programas constituídos por uma carga horária de até 180 horas, abrangendo os cursos de extensão, qualificação e aperfeiçoamento; e
- b) programas que foram desenvolvidos no município de Nova Iguaçu, Rio de Janeiro.

Inserem-se nesse recorte, seis programas de formação continuada cuja análise teve como eixo o que foi exposto em seus *sites* e em materiais didáticos elaborados para sua execução.

Este texto está organizado em cinco partes de forma a discutir, apresentar e analisar aspectos desses programas de formação continuada. A primeira parte constituiu-se dessa introdução, que apresentou apontamentos sobre a pesquisa, bem como os recortes que serão trabalhados ao longo do texto. A segunda parte aborda alguns aspectos históricos da formação continuada de professores alfabetizadores no Brasil e realiza apontamentos sobre suas principais características. A terceira parte “Aspectos dos programas federais de formação continuada de professores alfabetizadores (1990-2020)” apresenta uma espécie de resumo dos programas selecionados, construído com base nos materiais elaborados pelos programas federais de formação. Na quarta parte, realizamos uma análise dialógica e discursiva sobre os conceitos de alfabetização e de letramento apresentados nesses materiais. Por fim, apresentamos nossas considerações finais sobre o tema, concluindo o texto.

2. Aspectos da formação continuada de professores no Brasil

Segundo André (2010), a questão da formação de professores vem a se tornar um campo autônomo de estudos a partir dos anos 2000, quando há um considerável crescimento da produção científica na área, gerando especificidades que o destacam do campo da Didática. Segundo essa autora, os estudos sobre a formação docente abrangem as chamadas formações inicial e continuada, mesmo que esta dicotomia mais recentemente venha sendo substituída pelo conceito ainda mais abrangente de “desenvolvimento profissional docente.” Esse conceito refere-se a uma atitude formativa permanente que busca indagar e analisar situações-problema que emergem do campo educacional, valorizando também o diálogo com os colegas mais experientes (Marcelo, 2009).

Ainda assim, neste texto, retomaremos as nomenclaturas de formação inicial e formação continuada por compreender que essas denominações nos ajudam a delinear os modos pelos quais os professores alfabetizadores têm se formado no Brasil de maneira mais sistematizada.

Para a atual legislação brasileira, formação continuada é toda aquela além da formação mínima exigida para o exercício da profissão. Nessa perspectiva, esse conceito engloba tanto os cursos de pós-graduação em *lato sensu* e *stricto sensu*, quanto os cursos que buscam oferecer qualificação, atualização, aprofundamento, aprimoramento profissional. Segundo o Parecer CNE/CP nº 2/2015, a formação continuada configura-se como componente essencial da profissionalização docente, devendo integrar o cotidiano das instituições educativas, reafirmando o profissional do magistério como agente formador de cultura. Portanto, necessita ter acesso permanente às informações, às vivências e às atualizações culturais. Nesse sentido, essa categoria formativa não se restringe a cursos sistematizados, mas abarca outros momentos formativos, como, os centros de estudos e de reuniões pedagógicas realizadas em unidades escolares.

Sobre o tema, Gatti (2008) sinaliza que:

As discussões sobre o conceito de educação continuada nos estudos educacionais não ajudam precisar o conceito, e talvez isso não seja mesmo importante, aberto que fica ao curso da história. Apenas sinalizamos que nesses estudos, ora se restringe o significado da expressão aos limites dos cursos estruturados e formalizados oferecidos após a graduação, ou após o exercício do magistério, ora ele é tomado de modo amplo e genérico, como compreendendo qualquer tipo de atividade que venha a contribuir com o desempenho profissional- horas de trabalho coletivo na escola, reuniões pedagógicas, trocas cotidianas com os pares, participação na gestão escolar, congressos, seminários, cursos de diversas naturezas e formatos oferecidos pelas Secretarias de Educação ou outras instituições para pessoal em exercício nos sistemas de ensino, relações profissionais virtuais, processos diversos a distância (vídeo ou teleconferências, via internet etc.) [...]. Uma vastidão de possibilidades dentro do rótulo de educação continuada. (Gatti, 2008, p.57).

A partir da década de 1990, a ideia de formação continuada integra-se às políticas de valorização profissional da carreira docente, buscando oferecer aperfeiçoamento teórico e prático, assim como a atualização de professores, gestores e funcionários das redes públicas de ensino. Segundo Jacomeli (2011), na maioria das diretrizes das políticas educacionais brasileiras implantadas nos anos 1990 verifica-se num documento publicado pela UNESCO

conhecido como ‘Relatório Delors’¹. Esse relatório possui o mesmo teor dos documentos assinados durante a Conferência Educação para Todos realizada em Jomtien, também em 1990, pois nele predomina o ideal liberal de que a escola é a solução para todos os males da sociedade e, portanto, deve preparar o homem para ser um “cidadão-trabalhador” capaz de viver em uma sociedade democrática (Jacomeli, 2011, p.122).

Inserida na mesma perspectiva liberal, a formação de professores passa a ser vista como parte da estrutura executora das ações expressas pelos documentos, tendo em vista que o professor, por meio de suas práticas sociais no cotidiano da instituição escolar, é o catalisador da realização concreta da reforma e da mudança do paradigma educacional pretendido pelos gestores dessa reestruturação. Nesse sentido, ressalta-se ainda nessa remodelação, a manutenção das diretrizes do Banco Mundial nas políticas educacionais, que incluíram:

- a) aumentar o tempo de instrução, através da prolongação do ano escolar, da flexibilização e adequação dos horários, e da distribuição de tarefas de casa;
- b) proporcionar livros didáticos, vistos como expressão operativa do currículo e contando com eles para [sic] compensar os baixos níveis de formação docente. Recomenda aos países que deixem a produção e distribuição dos livros didáticos em mãos do setor privado, que capacitem os professores na sua utilização, além de elaborarem guias didáticos para estes últimos;
- c) melhorar o conhecimento dos professores (privilegiando a capacitação em serviço sobre a formação inicial e estimulando as modalidades a distância.) (BM, 1995, p.51 *apud* Jacomeli, 2011, p.121).

Desse modo, pontuamos que nesse período foram implementados programas de formação continuada direcionados a professores em exercício que, em resumo, consolidaram-se em cursos de curta ou de média duração, realizados nas modalidades presencial ou a distância, organizados por meio de tutorias e da leitura de materiais elaborados para seu desenvolvimento. Para os quais, comumente eram oferecidas bolsas de estudo e de pesquisa destinadas a incentivar a participação de formadores, tutores e coordenadores para a realização das atividades formativas.

Sobre esses programas, Silva e Borges (2018) realizaram uma pesquisa detalhada concluindo que:

Visando transformar esta ação e colocar em prática a atualização e o desenvolvimento da qualificação docente, foram instituídos planos, programas e ações que objetivam sanar as dificuldades e a deformação do professor com

¹ O relatório denominado “Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI,” data de 1996 e recebe essa alcunha em virtude de seu relator Jacques Delors.

formação inicial e em efetivo exercício. Para Gatti (2012), essas políticas podem ser qualificadas como compensatórias, que procuram alterar algumas situações e circunstâncias dos cursos formadores de professores, mas que ainda não atingiram o cerne do problema no coração das instituições. (Silva e Borges, 2018, p. 44).

Nesse mesmo caminho, Gatti (2008) defende que uma das características desse tipo de formação no Brasil é a de suprir a carência de uma formação pré-serviço em resposta à precariedade em que se encontram os cursos de formação de professores (Gatti, 2008, p.58). Desse modo, esses programas parecem intentar complementar a formação considerada deficiente dos profissionais atuantes na área, sobretudo no que se refere às práticas em sala de aula.

Com a implementação da LDBEN 9394/96, a formação em nível superior, oferecida pelas universidades sobretudo pelos cursos de Pedagogia, converte-se em epicentro da formação inicial de professores das séries iniciais. Para Saviani, factualmente, essa formação inicial possui uma certa fragilidade quanto às questões pedagógico-didáticas que apontam mais diretamente para o fazer docente ou a prática pedagógica. Nesse sentido, o autor afirma que essa fragilidade é uma questão histórica que se relaciona com os espaços formativos e suas configurações. Desse modo, defende que as universidades se centram em um modelo formativo no qual a formação do professor se esgota na cultura geral e no domínio específico dos conteúdos da área de conhecimento correspondente à disciplina que irá lecionar, não se preocupando com as características pedagógico-didáticas da formação (Savianni, 2009, p.149).

Ademais, o Brasil possui um histórico de deficiências na formação inicial, além de pessoas sem formação específica exercendo a carreira docente e, portanto, as fragilidades da formação docente não se restringem ao espaço formativo em nível superior. Ilustrativo, nesse contexto, foi a criação do programa PROFORMAÇÃO lançado em 1999, três anos após a promulgação da LDBEN, que ainda buscava formar em nível médio professores em exercício das séries iniciais de algumas regiões brasileiras, refletindo o quantitativo considerável de professores leigos que atuavam no cenário nacional.

Retomando as perspectivas que apresentamos até aqui, chegamos a três inferências sobre os programas de formação continuada de professores no Brasil:

- a) têm características compensatórias a formação inicial;
- b) possuem foco nos professores já em exercício;

c) tendem ao modelo pedagógico-didático, posto que buscam influenciar diretamente as práticas pedagógicas de maneira a alterar as formas de ensino na sala de aula.

Poderemos confirmar essas inferências por meio dos resumos sobre esses programas expostos no subtópico a seguir.

3. Aspectos dos programas federais de formação continuada de professores alfabetizadores (1990-2020)

Conforme expomos anteriormente, separamos seis programas dos quais procedemos a análise, elaborando uma espécie de resumo que apresenta os principais aspectos, as características estruturais e metodológicas, além de explicitar as concepções quanto à alfabetização e ao letramento que foram expressas textualmente em seus materiais.

▪ Parâmetros Curriculares em Ação_ Alfabetização

Criado em 1999 pela Secretaria do Ensino Fundamental, o PCN em Ação foi desenvolvido para ser realizado em um “contexto de formação de profissionais de educação, propiciando o estabelecimento de vínculos com as práticas locais” (Brasil, 1999, p.9). Sua principal finalidade era auxiliar os profissionais atuantes no ensino fundamental, na Educação Infantil, na Educação Indígena e na Educação de Jovens e Adultos a identificarem as ideias nucleares presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais adaptando-as às demandas locais. Atuavam nesse programa, como agentes formadores, o coordenador-geral e o coordenador de grupo.

A função prioritária do coordenador-geral era articulação entre a equipe formativa da Secretaria de Ensino Fundamental do Ministério da Educação com os coordenadores de grupo. Ele acompanharia de 16 a 20 grupos de trabalho, divulgando o programa aos diretores das escolas, organizando esses agrupamentos de estudos e avaliando o desenvolvimento do programa por meio da organização de um caderno de memórias do projeto. Os coordenadores de grupo trabalhavam diretamente com os professores das unidades escolares e poderiam ser professores universitários, técnicos da secretaria municipal, supervisores, diretores, coordenadores escolares ou professores que estivessem atuando em sala de aula. O importante era que esses coordenadores deveriam ser pessoas

que “gozassem do reconhecimento dos professores” (Brasil, 1999, p.12) e que possuíssem disponibilidade para atuar na organização e na orientação dos grupos.

A formação era dividida em módulos e valorizava os vídeos da Tv escola como suporte para a formação de professores. Esses módulos apresentavam atividades específicas, expectativas de aprendizagem bem definidas e possuíam uma estrutura fixa e detalhada para o desenvolvimento dos encontros formativos, especificando inclusive quanto tempo deveria levar cada atividade a ser desenvolvida nos encontros presenciais. Para cada etapa ou modalidade de ensino foram desenvolvidos um conjunto de módulos específicos com cargas horárias diferenciadas. A Educação Infantil possuía 11 módulos totalizando 172 horas, o Fundamental I (1º a 4º série) 12 módulos e 156 horas, fundamental II (5º a 8ª série) 10 módulos e 160 horas e para a Educação de Jovens e Adultos foram disponibilizados 8 módulos gerando uma carga horária de 104 horas.

Havia também as “Lições de casa” que se configuravam como tarefas para serem desenvolvidas nas escolas ou por meio da seleção de materiais para serem socializados nos demais encontros. Cada professor participante deveria ter um caderno de registro pessoal detalhado das atividades desenvolvidas.

A alfabetização possuía um módulo específico que totalizava 32 horas de formação. Tinha por finalidade “Demonstrar que é possível e mais produtivo alfabetizar com textos e subsidiar os professores nesse sentido” (Brasil, 1999, p.21). Nessa perspectiva, concebe a alfabetização como “(...) uma atividade de análise e reflexão sobre a língua.” (Brasil, 1999, p.102). Segundo o material disponível, esse módulo não se restringia a uma etapa de ensino, mas buscava trazer pressupostos teóricos, diretrizes e atividades passíveis de serem replicadas em qualquer ano ou modalidade de escolaridade.

Por meio de vídeos e de textos objetivava-se incentivar os professores a alfabetizar por meio de diferentes gêneros textuais e da apresentação do alfabeto. A concepção de alfabetização do programa foi conduzida pelo estudo das hipóteses de escrita desenvolvidas por Emília Ferreiro e Ana Teberosky. Nesse sentido, apresentava-se um estudo detalhado sobre essas hipóteses, explicitando como interpretar e realizar uma

sondagem de leitura e escrita por meio da “Psicogênese da Língua Escrita²”, sugerindo-se uma série de atividades vinculadas a esse pressuposto teórico de forma a orientar tanto o planejamento dos professores quanto suas aulas.

▪ **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA)**

Desenvolvido em 2001, pela Secretaria do ensino fundamental, o PROFA é “um curso de aprofundamento, destinado a professores e formadores, que se orienta pelo objetivo de desenvolver as competências profissionais necessárias a todo professor que ensina a ler e escrever” (Brasil, 2001, p.5). O público-alvo incluía professores do Ensino Fundamental, da Educação Infantil e da Educação de Jovens e Adultos. Poderiam ser oriundos das redes públicas ou de organizações não-governamentais (ONGS), desde que garantidas as condições para a execução do curso. Foi planejado para ser desenvolvido anualmente e aberto a outros profissionais da educação que desejassem aprofundamento na área. Tinha por finalidade “oferecer aos professores brasileiros o conhecimento didático de alfabetização que vem sendo construído nos últimos vinte anos” (idem, p.5)

O texto de apresentação do programa expõe um levantamento histórico sobre a alfabetização e o fracasso escolar, demonstrando que as taxas de aprovação na primeira série do ensino fundamental eram inferiores a 50% no período que abrange 1956-1998, o que refletia em altos índices de evasão escolar. Esse texto institucional aborda também a questão da implantação dos ciclos de alfabetização na rede pública como projeto de correção de fluxo nas redes de ensino. Por fim, trata da formação de professores pelo viés da competência profissional:

Nenhum professor se torna competente profissionalmente apenas estudando. Competência profissional (Perrenoud, 1999) significa a capacidade de mobilizar múltiplos recursos – entre os quais os conhecimentos teóricos e práticos da vida profissional e pessoal –, para responder às diferentes demandas colocadas pelo exercício da profissão. Ou seja, significa a capacidade de responder aos desafios inerentes à prática, de identificar e resolver problemas, de pôr em uso o conhecimento e os recursos disponíveis. (Brasil, 2001, p.18).

² Em Psicogênese da língua escrita, Emília Ferreiro e Ana Teberosky consideram que o processo de aquisição da leitura e da escrita passa por quatro hipóteses distintas: pré-silábica, silábica, silábico-alfabética e alfabética. Cada uma das hipóteses remete a construção da escrita em diferentes “fases”, desde a compreensão da escrita como espécie de figura até entendimento da escrita através do uso de letras para escrever e da correspondência fonética.

Da mesma forma, apresentação do programa destaca as deficiências da formação inicial pontuando as características compensatórias que a formação continuada tem assumido no Brasil:

As práticas de formação inicial e continuada de professores, de modo geral, não se orientam por objetivos desse tipo. O modelo de formação profissional que foi se tornando convencional é basicamente teórico, tem como foco exclusivo a docência, desconsidera os "pontos de partida" dos professores, privilegia o texto escrito como meio de acesso à informação, não valoriza a prática como importante fonte de conteúdos da formação, prioriza modalidades convencionais de comunicação (como aula, seminário, palestra e curso), não se organiza a partir de uma avaliação diagnóstica e não dispõe de instrumentos eficazes de avaliação das competências profissionais. Portanto, não favorecem o desenvolvimento de competências profissionais, tal como definidas neste documento.

Em qualquer campo de atuação, o conhecimento profissional representa o conjunto de saberes que habilita o indivíduo para o exercício de sua profissão – no caso do professor, é o conjunto de saberes que o habilita para o exercício do magistério, que o torna capaz de desempenhar todas suas funções profissionais. (Brasil, 2001, p.18).

Por conseguinte, os organizadores do programa apontam que o PROFA surge em resposta ao contínuo fracasso das escolas brasileiras em alfabetizar, sinalizando que, além da valorização da carreira docente e da melhoria da infraestrutura, um dos pontos essenciais para redução desse fracasso é a formação de professores.

Os agentes responsáveis pela execução do curso eram o coordenador-geral e os coordenadores de grupo. O coordenador-geral deveria participar dos encontros com a Equipe Técnica responsável do Ministério da Educação (MEC) para formar os coordenadores de grupo que atuavam diretamente com os professores. As secretarias de educação que aderissem ao programa deveriam liberar os formadores por pelo menos 20 horas semanais para o planejamento das atividades.

O curso possuía a carga horária de 160 horas distribuídas em três módulos. Esses módulos possuíam certa rigidez estrutural com objetivos específicos e expectativas de aprendizagem bem definidas. O primeiro módulo destinava-se à apresentação e ao estudo dos pressupostos teóricos do curso e da didática adotada para a alfabetização. Os demais módulos centravam-se em propostas didáticas. 75% dessa carga horária era destinada às atividades presenciais e 25% correspondiam ao trabalho pessoal, que se referia ao estudo e à produção de textos e de materiais a serem socializados nos encontros semanais, com cerca de 4 horas de duração. Os recursos utilizados eram uma coletânea de textos teóricos e

literários de leitura obrigatória e os programas de vídeo produzidos para o curso que expunham situações didáticas ajustadas às necessidades dos alunos.

Tal como os PCN em Ação, o PROFA caracteriza-se por uma metodologia baseada na resolução de problemas e tem como principal referencial teórico o socio-construtivismo pautado na psicogênese da língua escrita. Ele concebe a alfabetização como “processo de ensino aprendizagem do sistema alfabético de escrita.” (Brasil, 2001, p.7) Contudo, ressalta que “já não seria mais possível compreender a escrita exclusivamente como um código de transcrição gráfica de sons” e que quando a alfabetização foca:

apenas no ensino do que as letras representam e desconsidera os usos e [as] formas de língua escrita, a escola fabrica “analfabetos funcionais”: indivíduos que compreenderam o funcionamento do sistema de escrita, mas que não sabem pôr em uso, não sabem ler nem escrever de fato (Brasil, 2001, p.13).

Nesse contexto, os módulos do curso fazem menção e tratam do conceito de letramento buscando defini-lo diferenciando-o da alfabetização. Nesse sentido, possuem foco no uso de diferentes tipos de texto interligados às práticas sociais de leitura e de escrita e à compreensão de sua função social como elementos essenciais para a aprendizagem.

▪ **Pró-Letramento**

Segundo o *site* oficial do programa,³ o Pró-letramento é um programa de formação continuada de professores para a melhoria da qualidade de aprendizagem de leitura/escrita e da matemática nos anos iniciais do ensino fundamental. Era constituído pelos cursos de “Alfabetização e Linguagem” e pelo curso de “Matemática.” Foi produzido em 2007 pelo MEC em parceria com as universidades que integram a Rede Nacional de Formação continuada. Dentro da estrutura organizacional estava expressa a colaboração entre o Ministério da Educação, as universidades e os sistemas de ensino. O público-alvo compreende os professores em exercício nas séries iniciais do ensino fundamental.

O curso possuía uma carga horária de 120 horas divididas em atividades presenciais e a distância, distribuídas em um intervalo de 8 a 12 meses. Desse modo, funcionava na modalidade semipresencial utilizando-se de vídeos, material impresso e atividades que eram acompanhadas pelos orientadores de estudos, também chamados de tutores.

³Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pro-letramento>.

Os objetivos desse programa incluíam oferecer suporte às ações pedagógicas, propor situações que incentivassem a reflexão, a construção do conhecimento docente e desencadear a formação continuada em rede, promovendo uma cultura de formação continuada nas escolas.

O Guia Geral do curso, reeditado em 2012, ressalta que a “formação continuada é uma exigência da atividade profissional do mundo atual não podendo ser reduzida a uma ação compensatória de fragilidades da formação inicial” (Brasil, 2012, p.1) Nesse sentido, aponta para uma formação continuada de caráter reflexivo articulando formação e profissionalização.

O programa era constituído pelos seguintes agentes formadores: o coordenador-geral que deveria ser vinculado à universidade parceira, responsável pela implementação do programa; o formador que deveria ser vinculado a universidade e era responsável pela formação dos orientadores de estudo; o coordenador administrativo que seria um profissional da Secretaria de Educação responsável pela articulação entre as IES e a secretaria de educação do município; o orientador de estudos que estaria em contato direto com os professores-cursistas e deveria ser um professor efetivo do município e indicado pelas secretarias de educação com base em sua experiência profissional e formação acadêmica; e o professor-cursista que deveria estar atuando como regente do 1º ao 5º ano do ensino fundamental.

Para o curso de Alfabetização e Linguagem, os orientadores de estudo deveriam possuir licenciatura em Letras ou Pedagogia e participar da formação oferecida pelo programa que incluía o Seminário Inicial do Programa, os Seminários de Acompanhamento e o Seminário de Avaliação Final do Programa, totalizando 180 horas de formação. Além disso, esse orientador deveria ter atuado em sala de aula por no mínimo 5 anos, podendo responsabilizar-se por no máximo 25 professores-cursistas.

A maioria do material utilizado pelo programa foi organizado pela Universidade Federal de Minas Gerais. Estava dividido em 7 fascículos que buscavam apresentar os conceitos e concepções fundamentais do processo de alfabetização, sistematizando quais capacidades deveriam ser desenvolvidas pelas crianças ao longo dos três primeiros anos do ensino fundamental. Buscava também apresentar os conceitos de alfabetização e de letramento, enfatizando que, apesar de a alfabetização ser compreendida como a aprendizagem inicial do sistema alfabético de escrita, historicamente o termo passou a

significar não apenas esse processo de ensino-aprendizagem, mas passou a abranger também os usos da leitura e da escrita na sociedade. Nesse sentido, o texto do programa define que os termos “alfabetismo funcional” e “letramento” surgem em resposta à demanda de designar os usos da leitura e da escrita em práticas sociais. O material tem forte influência dos estudos de Emília Ferreiro, mas também traz a discussão os estudos sobre o Letramento trazendo como referencial teórico textos de nomes de relevo sobre o tema como Ângela Kleiman, Roxane Rojo e Magda Soares. Enfatiza que há a necessidade de que o aluno domine as relações grafema e fonema e que para isso é preciso um ensino explícito dessas relações. Valoriza a avaliação diagnóstica e o monitoramento das aprendizagens e propõe modelos de atividades para serem realizadas com os alunos em sala de aula geralmente utilizando-se de diferentes gêneros textuais.

Outro ponto a ser destacado é a existência de um fascículo complementar com orientações para preparar os alunos para realizarem avaliações do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), como a Prova Brasil. Esse fascículo trazia a matriz de referência, exemplos de questões e como auxiliar os alunos a responderem questões similares às apresentadas nas avaliações.

▪ **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) _ Alfabetização**

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa foi criado em 2012 e tinha como eixo principal a formação continuada de professores alfabetizadores. Foi desenvolvido pela Secretaria de Educação Básica e pela Diretoria de Apoio a Gestão Educacional para atender a Meta 5 do Plano Nacional de Educação (PNE) que consistia em alfabetizar todas as crianças até os 8 anos de idade. Segundo o caderno de apresentação do programa, o PNAIC é “um acordo formal assumido pelo Governo Federal, estados, municípios e entidades para firmar o compromisso de alfabetizar crianças até, no máximo 8 anos de idade, ao final do ciclo de alfabetização” (Brasil, 2012, p.5). Fez parte do sistema de avaliação do programa o desenvolvimento da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) que se configura como um dos instrumentos do SAEB que avalia os “níveis” de alfabetização e de letramento em língua portuguesa e matemática dos estudantes do terceiro ano do ciclo de alfabetização nas redes públicas de ensino.

O programa esteve em vigência entre 2012-2018. O eixo da formação continuada foi concebido de forma interdisciplinar, mas possuía ancoragens específicas. Desse modo, além do PNAIC- Alfabetização (2013-2014) também foram elaborados o PNAIC-Matemática (2014-2015) e PNAIC-Ciências (2015-2016), todos voltados para o ciclo de alfabetização. Do mesmo modo, foram desenvolvidos o PNAIC- Educação no Campo, o PNAIC – Educação Infantil, e o PNAIC voltado para Educação Inclusiva. Neste resumo, ateremo-nos às diretrizes do PNAIC- Alfabetização.

O PNAIC- Alfabetização apoiava-se em quatro eixos de atuação: 1. formação presencial de professores e de orientadores de estudos; 2. distribuição de materiais didáticos de obras literárias e de apoio pedagógico, jogos e tecnologias educacionais; 3. avaliações sistemáticas; 4. gestão controle social e mobilização. Os agentes envolvidos diretamente na oferta dos cursos eram: os coordenadores gerais; coordenadores adjuntos da formação; supervisores de curso; os formadores dos orientadores de estudo; os orientadores de estudo; os coordenadores pedagógicos; e os professores alfabetizadores. Além disso, havia uma equipe de apoio nas universidades formadoras.

Foram ofertados quatro cursos em turmas distintas organizadas de acordo com o ano de escolaridade em que os docentes atuavam. Um desses cursos destinava-se a professores de classes multisseriadas ou multietapas. A carga horária dos orientadores de estudo era de 200 horas distribuídas em cursos, encontros formativos e seminários. Esse orientador deveria ser docente efetivo do município e preferencialmente ter participado do Pró-Letramento. O curso oferecido para os professores-alfabetizadores consistia em encontros presenciais mensais, o seminário final e em atividades extraclasse totalizando 120 horas. Um diferencial é que esse programa previa o pagamento de bolsas financiadas pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) para todos os participantes, inclusive para os professores-alfabetizadores.

A concepção de alfabetização do Pacto dialoga e baseia-se no letramento assemelhando-se à do programa que lhe antecedeu, demarcando que:

[...] já não se concebe, hoje, que um indivíduo alfabetizado não é aquele que domina apenas os rudimentos da leitura/escrita, ou seja, que é capaz de ler/escrever palavras. Espera-se que na mais tenra idade, a pessoa alfabetizada seja capaz de ler e escrever em diferentes situações sociais [...] (Brasil, 2012, p.26).

Nesse sentido, o material ainda define:

[...] a alfabetização como um processo que integra a aprendizagem Sistema de Escrita Alfabética à apropriação de conhecimentos e habilidades que favorecem a interação das crianças por meio de textos orais e escritos que circulam na sociedade [...] (Brasil, 2012, p.17).

O documento também sinaliza que o trabalho pedagógico do alfabetizador consiste em ensinar de forma sistemática o Sistema de Escrita Alfabético levando em conta os conhecimentos oriundos das diferentes áreas do conhecimento e utilizando-se da ludicidade. Quanto à formação de professores, pontua que essa deverá ser contínua, para além da graduação. Ademais, expressa textualmente que “Uma das possibilidades de superação das dificuldades é a oportunidade de discutir com outros profissionais da educação, o que pode favorecer a troca de experiências e propiciar reflexões mais aprofundadas sobre a própria prática” (Brasil, 2012, p.27). Reconhecendo textualmente a troca de experiências como elemento formativo.

▪ **Mais Alfabetização**

O Mais Alfabetização foi criado em 2018 pela Secretaria de Educação Básica em conjunto com a Diretoria de Currículo e Educação Integral e a Coordenação-Geral de Ensino Fundamental. Segundo o manual operacional do programa, consiste em uma estratégia do MEC que visa “fortalecer e apoiar técnica e financeiramente as unidades escolares no processo de alfabetização dos estudantes regularmente matriculados no 1º ano e no 2º ano do ensino fundamental” (Brasil, 2018, p.3). Esse material aponta que o Mais Alfabetização surgiu em resposta aos resultados da Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA) que sinalizavam que mais de 50% dos alunos ao final do terceiro ano do ciclo de alfabetização apresentavam “níveis insuficientes de alfabetização (leitura, escrita e matemática)” (idem, p.3).

O Programa foi financiado com recursos do Programa Dinheiro Direto na Escola_ PDDE e teve a duração inicial prevista de seis meses em 2018 e de oito meses em 2019 totalizando 14 meses. Seus atores eram o professor alfabetizador, o assistente de alfabetização, o gestor da unidade escolar, o coordenador da rede estadual ou municipal e o secretário de educação. O Mais Alfabetização consistia em amparar as unidades escolares no processo de alfabetização, garantindo apoio adicional por meio dos assistentes de professores alfabetizadores, prioritariamente em turno regular, por um período de cinco horas semanais

para escolas não vulneráveis e de dez horas para as vulneráveis. Os critérios que determinavam a vulnerabilidade das escolas eram: mais de 50% dos alunos terem obtido resultados insuficientes na ANA e escolas que apresentassem nível socioeconômico muito baixo segundo a classificação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira_INEP.

O programa previa ações de monitoramento por meio do sistema de testes desenvolvido pelo Centro de Política Públicas e Avaliação em Educação_CAEd, vinculado à Universidade Federal de Juiz de Fora. Esses testes tinham por base as matrizes de referência e o modelo organizacional das avaliações externas, consolidando-se em três tipos distintos: avaliações diagnósticas ou de entrada; avaliações formativas ou de processo; e a avaliação final. Além disso, também eram previstas visitas técnicas nas escolas e flexibilidade para as redes de ensino promoverem encontros formativos presenciais organizados pelas Secretarias de Educação.

As escolas e os professores alfabetizadores possuíam autonomia para receber ou não os assistentes de alfabetização. Para essa tomada de decisão era necessário o registro em ata justificando a opção. Esses assistentes eram responsáveis por realizar as atividades de acompanhamento pedagógico sob a coordenação e a supervisão do professor alfabetizador e mensalmente deveriam postar relatórios sobre essas atividades na plataforma de monitoramento do programa. O regime de contratação era de caráter voluntário, contudo era previsto o pagamento de um valor fixo de ressarcimento de despesas para os assistentes de acordo com a quantidade de turmas e de alunos assistidos. O processo seletivo para contratação deveria ser definido pelas redes de ensino. Todavia, cabe destacar que essas redes deveriam buscar o diálogo com as IES locais para que esses assistentes fossem preferencialmente egressos ou graduandos dos cursos de licenciatura, principalmente oriundos dos cursos de Pedagogia. Dessa forma, intentava-se colaborar com a formação inicial desses futuros profissionais. Esse assistente também poderia ser um professor da rede cuja carga horária regular não fosse superior a 20 horas semanais.

A formação ocorreu através de uma plataforma virtual que viabilizava um curso na aba denominada “Desenvolvimento Profissional.” Todos os atores do programa deveriam realizá-lo de acordo com sua função. Para os professores alfabetizadores, o curso contabilizava 40 horas divididas em três módulos com avaliações parciais em múltipla escolha e uma avaliação

final. O módulo 1 buscava explicitar o conceito de alfabetização veiculado pelo programa; o módulo 2 consistia em auxiliar na apropriação dos resultados das avaliações mediadas pelo CAEd; e o módulo 3 buscava apoiar o planejamento pedagógico com base no estabelecimento de metas, sugerindo a organização do trabalho pedagógico por meio de sequências didáticas. Nessa plataforma, também havia “abas” para cadastrar a avaliação dos estudantes e visualizar os resultados das avaliações diagnósticas. Assim, o foco desse curso era treinar os professores para interpretar os instrumentos de monitoramento e a partir dessas interpretações elaborar estratégias para melhorarem o desempenho dos estudantes nas avaliações externas.

A concepção de alfabetização era fundamentada em um recorte da BNCC e privilegiava a consciência fonológica, tal como demonstra o fragmento extraído do módulo virtual do curso:

Em relação ao processo de alfabetização, o documento destaca a importância de se aprofundar as experiências com a língua oral e escrita já iniciadas na família e na Educação Infantil. Para a Base, conhecer a ‘mecânica’ ou o funcionamento da escrita alfabética para ler e escrever significa, principalmente, perceber as relações bastante complexas que se estabelecem entre os sons da fala (fonemas) e as letras da escrita (grafemas), o que envolve consciência fonológica da linguagem, perceber seus sons, como se separam e se juntam em novas palavras etc. (Brasil, 2019. s/p).

De acordo com os materiais do programa, considera-se como alfabetizado o estudante que compreende o funcionamento do sistema alfabético de escrita, possui autonomia na leitura apropriando-se de estratégias de produção de textos. Também trata da alfabetização matemática compreendendo-a como a capacidade de solucionar problemas através do raciocínio. Nesse sentido, o programa compreende a alfabetização como “alicerce para a aquisição de outros conhecimentos escolares e para a busca de conhecimento autônomo, reconhecendo, que fundamentalmente, o professor alfabetizador tem papel fundamental nesse processo” (Brasil, 2018, p.4).

▪ **Tempo de Aprender**

O programa Tempo de Aprender foi criado em 2019 com intuito de melhorar a qualidade da alfabetização em todas as escolas públicas do país. Possuía um amplo espectro de atuação compreendendo o conjunto de 14 ações organizadas em 4 eixos: formação continuada de profissionais da alfabetização; apoio pedagógico e gerencial para alfabetização;

aprimoramento das avaliações da alfabetização; e valorização dos profissionais da alfabetização. Foi financiado pelo PDDE-Alfabetização, que era destinado à implementação de projetos pedagógicos, desenvolvimento de atividades educacionais, para pequenos reparos na infraestrutura física da escola e para a aquisição de material de consumo. O programa também previa parceria com universidades portuguesas mediadas pela CAPES para a realização de intercâmbios para professores alfabetizadores, fazendo parte da Política Nacional de Alfabetização, que segue em vigência no corrente ano⁴.

Segundo o *site*⁵ de apresentação, a PNA surge como um esforço do MEC para melhorar os resultados e os processos de alfabetização no Brasil. Para sua elaboração foi constituído um grupo de trabalho que realizou audiências com representantes da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CNE), do Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) juntamente com alguns pesquisadores sobre a alfabetização. Segundo os materiais do programa, foram realizadas experiências exitosas em alguns estados brasileiros que basearam a proposta de alfabetização apresentada em “Tempo de Aprender.” Essa proposta também foi construída com base na “ciência cognitiva de leitura” e, desse modo, os idealizadores afirmavam que estavam buscando construir uma alfabetização baseada na ciência e em parceria com universidades internacionais. Segundo o *site* oficial:

A PNA pretende inserir o Brasil no rol de países que escolheram a ciência como fundamento na elaboração de suas políticas públicas de alfabetização, levando para a sala de aula os achados das ciências cognitivas e promovendo, em consonância com o pacto federativo, as práticas de alfabetização mais eficazes, a fim de criar melhores condições para o ensino e a aprendizagem das habilidades de leitura e de escrita em todo o país. (Nadalin, C.F. P. Política Nacional de Alfabetização. Disponível em: <<http://alfabetizacao.mec.gov.br/politica-nacional-de-alfabetizacao-2/o-que-e>> Acesso em 20 de jun.2024).

O eixo da formação continuada desenvolveu-se por meio da oferta de cursos online disponibilizados no Ambiente Virtual de Aprendizagem do Ministério da Educação – AVAMEC. Esses cursos tinham por público-alvo professores, coordenadores pedagógicos,

⁴ A escrita desse texto ocorreu no biênio 2021-2022

⁵ Disponível em <<http://alfabetizacao.mec.gov.br/politica-nacional-de-alfabetizacao-2/o-que-e>>. Acesso em 20 de jun. de 2024.

diretores escolares e assistentes de alfabetização, mas que poderiam ser realizados por qualquer cidadão:

Embora se destinem prioritariamente ao último ano da educação infantil e ao 1º e 2º ano do ensino fundamental, os materiais têm sido utilizados também por familiares, durante o período de isolamento social, como apoio à alfabetização. Além disso, todos os conteúdos podem servir como reforço para crianças em idades mais avançadas, especialmente aquelas do 3º ano do ensino fundamental. (Brasil/ Sealf, 2021, p.10).

Além dos cursos, foram viabilizados recursos digitais pelo Sistema On-line de Recursos para Alfabetização (SORA).

Aos professores alfabetizadores, foram destinados 3 cursos: o “Curso online de Práticas de Alfabetização” organizado em 8 módulos e com carga horária de 30 horas; o “Curso online de Produção de Texto” organizado em 12 módulos e carga horária de 120 horas; e o “Curso de Aperfeiçoamento de Alfabetização Baseado na Ciência _ ABC” com 4 módulos e carga horária de 180 horas. Em resumo, nessas formações eram apresentadas estratégias de ensino, atividades e avaliações formativas direcionadas ao último ano da pré-escola e ao 1º e ao 2º ano do ensino fundamental. Tais estratégias seguem um passo a passo que é passível de adaptação conforme o contexto escolar ou familiar em que estão sendo desenvolvidas. Centralizavam a alfabetização por meio da consciência fonêmica e o enfoque estava no ensino do aspecto notacional da leitura e da escrita.:

A consciência fonêmica e o princípio alfabético são, portanto, elementos fundamentais na alfabetização. Em geral, quando as crianças dominam a consciência fonêmica, o aprendizado do princípio alfabético é mais efetivo e fácil. Por outro lado, o conhecimento do princípio alfabético é favorecido, quando ensinado de modo concomitante e associado à consciência fonêmica. (Brasil/ Sealf, 2021, p.80).

O curso “Práticas de Alfabetização” buscava introduzir uma alfabetização com base no método fônico nas salas de aula. O material produzido para o curso foi desenvolvido pelo Florida Center for Reading Research (FCRR), da Universidade Estadual da Flórida, situada nos Estados Unidos e adaptado por especialistas brasileiros para o nosso idioma. O curso também apresentava cerca de 70 atividades que a princípio estavam disponíveis por meio do SORA. Foram elaborados vídeos que buscavam reproduzir a “modelagem em sala de aula” de modo a facilitar a reprodução do método pelos docentes. As instruções continham, inclusive, exemplos de falas que os docentes deveriam reproduzir ou adaptar, apresentadas como estratégia de ensino:

A dinâmica da estratégia é simples:

- primeiro o professor apresenta e demonstra o conteúdo;
- depois faz o mesmo processo junto com os alunos;
- então, em grupo, os alunos praticam sem auxílio do professor;
- por fim, é oferecida oportunidade para a prática individual.

(Brasil/ Sealf, 2021, p.17).

Outro ponto de destaque do material era o predomínio da ideia de que para o ensino da leitura e da escrita era mais preciso que expor os alunos aos textos escritos, pois a aprendizagem não se daria de forma natural, como ocorre com a fala e, portanto, seria necessário um “ensino explícito e sistemático, gradativamente do simples ao complexo” (Brasil/ Sealf, p.71). Desse modo, a titulação dos capítulos do manual de práticas era expressiva quanto aos aspectos considerados essenciais à alfabetização pelo programa: “Introdução”, “Aprendendo a Ouvir”, “Conhecimento Alfabético”, “Fluência”, “Vocabulário”, “Compreensão” e “Produção de Escrita”.

O material também afirma que:

O objetivo da alfabetização é ler com compreensão. Mas é também, como contraparte, escrever de forma compreensível, proficiente e independente. Por isso, as atividades de escrita são parte fundamental na formação do aluno. Escrever, inicialmente, significa transitar entre o código oral — dos fonemas — e o escrito — dos grafemas (Brasil/ Sealf, 2021, p.227).

E que para “ser considerado alfabetizado, não é suficiente saber ler textos. É necessário também expressar-se por meio da escrita” (idem, p.16). Chama-nos atenção também a retomada das atividades preparatórias para escrita por meio do “treinamento” da “coordenação motora fina” por meio do tracejar formas e pontilhados como elemento necessário à escrita e à alfabetização:

Para escrever com clareza, é necessário, em primeiro lugar, desenvolver habilidades motoras. O lápis pode ser uma ferramenta nova para as crianças. Segurá-lo, movimentá-lo e pressioná-lo corretamente deve ser praticado. Nada disso é trivial. Nesta estratégia os alunos traçam diferentes formas. Assim, eles desenvolvem força nos braços, nas mãos e nos dedos. Além disso, treinam a percepção visual e a coordenação motora.

Esta estratégia é fundamental para que as crianças tomem consciência da postura, dos espaços no papel e da direcionalidade da escrita. Elas vão adquirir mais força e desenvolver a coordenação motora fina. Por essa razão, pratique, com bastante frequência, essa atividade. Use de modo variado linhas retas e curvas, traçadas ou pontilhadas. (idem, p.230-231).

O curso “Prática de Produção de Texto” é uma reformulação do curso de capacitação “Ativando a Linguagem: Português Através de Módulos,” elaborado pelo professor Eurico

Back, que originalmente havia sido oferecido para docentes atuantes de 1ª a 4ª série do 1º grau do estado do Paraná. Consistia em fornecer:

[...] um grande repertório de estruturas frasais e toda uma gama de recursos estilísticos, essa didática proporciona ao cursista, por exemplo, os meios de que necessita para refletir sobre os fatos de uma notícia e relacioná-los entre si. Além disso, facilita a organização do raciocínio, conferindo-lhe segurança e clareza. Ao mesmo tempo, desperta a criatividade e a expressividade e aprimora a produção textual do estudante. (Brasil/ Sealf, 2021, p.6).

Oferecido na modalidade à distância, possuía uma dinâmica em que o próprio cursista resolveria os exercícios e os corrigiria a partir de um gabarito, adotando o “princípio da dificuldade mínima e crescente, a fim de que a produção escrita alcance o mesmo automatismo da fala” (idem, p.6). Desse modo, por meio da construção de frases buscava-se promover a aprendizagem de forma “natural” de elementos gramaticais, como concordância, regência etc. Para os idealizadores do curso, dessa maneira seria possível reforçar a proficiência dos professores no uso da língua portuguesa e na produção de textos resultando em uma melhoria na qualidade do ensino.

O curso ABC- Alfabetização Baseada na Ciência integra o Programa de Intercâmbio para Formação Continuada de Professores Alfabetizadores. Além do curso a distância, viabilizado pela AVAMEC, o programa prevê um curso presencial para professores em Portugal, com o objetivo de implantar as aprendizagens lá adquiridas no Brasil, por meio de professores multiplicadores. O material foi elaborado por autores filiados a diversas universidades predominantemente portuguesas que se basearam em experiências “exitosas” fundamentadas na “Ciência Cognitiva da Leitura.” Consiste em uma coletânea de artigos que tem por base a Política Nacional de Leitura de Portugal, que segundo os autores, obteve êxito nas avaliações externas, sobretudo no Programa Internacional de Avaliação de Alunos_ PISA. Em leitura dos artigos, depreendemos que essa ciência se concentra na consciência fonológica e no método fônico para o ensino da leitura e da escrita.⁶

Os idealizadores desse material fazem distinção e procuram definir como compreendem os termos alfabetização e letramento (literacia):

⁶ Consciência fonológica e consciência fonêmica são termos que se referem à habilidade do falante em reconhecer e manipular os elementos constitutivos da sonoridade da fala. A consciência fonológica é mais abrangente e relaciona-se com a habilidade de estabelecer relações sonoras como construir rimas, seccionar as frases em palavras, as palavras em sílabas e as sílabas em fonemas, favorecendo a generalização e a memorização das relações entre letras e sons. A consciência fonêmica é um conceito mais restrito, referindo-se principalmente à habilidade de reconhecer e manipular fonemas. Ambas as habilidades podem favorecer à decodificação e a aprendizagem da leitura e da escrita.

Apesar de ser frequente os leitores competentes encararem a leitura como uma atividade simples e natural, na verdade trata-se de uma competência complexa, com muitas dimensões refletidas nos diferentes conceitos que lhe estão associados: alfabetização, literacia, práticas ou hábitos de leitura. O termo alfabetização é usado para designar a iniciação à leitura, ou seja, os procedimentos que permitem tornar alguém capaz de utilizar o alfabeto, nos países que usam a escrita alfabética, considerando-se um primeiro patamar em um caminho que conduz à verdadeira leitura (Morais, 2013). Durante décadas o estudo da aprendizagem da leitura incidiu principalmente sobre a alfabetização, tema que continua a ser amplamente estudado e aprofundado (Morais, 1997, 2012, 2013; Byrne, 2013). A partir da última década do século XX o âmbito dos estudos sobre a leitura diversificou-se, abrangendo hoje os mais diversos domínios e proporcionando informação relevante acerca da leitura nas várias idades e etapas da vida (Alexander & Fox, 2010). (Alçada, 2021, p.15)

O conceito de literacia emergente engloba um conjunto de competências, atitudes e interesses relacionados com a linguagem escrita que as crianças desenvolvem antes de iniciarem a aprendizagem formal da leitura. Esses elementos são considerados decisivos para a aprendizagem e dependem das experiências vividas tanto no contexto familiar como em contextos de creches e jardins de infância. (Alçada, 2021, p.16)

Segundo o manual do curso, a aprendizagem da “técnica de leitura” assume papel central, embora não exclusivo, para posterior aquisição de maiores níveis de letramento (literacia), justificando desse modo, a centralidade do ensino desse aspecto nas séries iniciais promovendo também a consolidação e expansão dessa habilidade para “níveis superiores” permitindo que a criança venha a transmitir e produzir conhecimentos. Ao professor é conferido a responsabilidade “de mobilizar métodos e técnicas de ensino que melhor garantam essa aprendizagem” (Treiman, 2021, p.271).

4. Análise conceitual da alfabetização em os programas de formação

Com base nesse levantamento, é possível sustentar que, para esses programas prevalece o conceito de alfabetização como processo de ensino-aprendizagem do SEA, pois, em todos eles, os aspectos notacionais da língua escrita foram citados. A ênfase e a abordagem que cada programa afere aos aspectos notacionais é que costuma ser diferenciada. Entretanto, quando busca-se delimitar o que significa *ser alfabetizado*, isso é, o resultado dessa alfabetização, há um considerável deslocamento de foco: comumente, entende-se por alfabetizado o sujeito que adquire a capacidade de ler e de escrever diferentes tipos de textos e fazer uso da leitura e da escrita com proficiência em variadas práticas sociais.

Buscando compreender de que formas essas assertivas dialogam com os contextos histórico-educacionais e as práticas educativas, retomamos que, segundo Mortatti (2006), o período que abrange o final da década de 1980 até o início dos anos 2000 é marcado pela

desmetodização das práticas alfabetizadoras. Isso é, as discussões anteriormente centradas entre métodos de marcha analítica ou sintética cujo enfoque estava sobretudo no ensino e no aspecto notacional da língua escrita, perdem espaço para práticas referenciadas na psicogênese da língua escrita, privilegiando a aprendizagem e os aspectos culturais da construção da escrita alfabética.

Nessa continuidade, pontuamos ainda que a década de 1990 também é marcada pela efervescência dos estudos sobre o letramento, o que põe em jogo a face interativa da leitura e da escrita em práticas socialmente construídas. Dentro da escola, essa efervescência é corporificada por meio do enfoque no uso dos diferentes gêneros textuais que circulam em sociedade buscando “letrar” os estudantes. Esse enfoque é inaugurado na formação continuada do período, com o Programa PCN em Ação (1999) e mantém uma progressiva centralidade tendo seu ápice quando da instituição do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa- PNAIC (2012-2018).

O programa Mais Alfabetização redireciona o enfoque formativo procurando oferecer meios de preparar os professores para interpretar as avaliações externas de modo a treinar os estudantes para realizá-las. Traz, como diferencial ao processo, o apoio adicional dos assistentes que buscavam atender os alunos que ainda não se apropriaram do SEA. Ademais, busca privilegiar a consciência fonológica no processo de alfabetização, iniciando uma retomada da centralidade do ensino dos aspectos notacionais da língua escrita.

Em relação ao programa Tempo de Aprender, não é possível deixar de comentar que ele apresenta um retrocesso teórico e conceitual na área à medida que consolida a retomada do enfoque aos aspectos notacionais da língua, representando a volta de um movimento pendular que desconsidera o percurso histórico da alfabetização no Brasil e as construções teórico-metodológicas discutidas no campo. Exemplifica, o que estamos denominando de retrocesso, a proposição do uso de um método de base fônica, tendo em vista que esse tipo de método foi desenvolvido ao final do século XVIII e já nesse período não obteve o êxito esperado. Nesse sentido, o termo pendular refere-se a esse ir e vir de métodos e concepções, que começavam a ser superados a partir das pesquisas mais recentes na área, que entendem que privilegiar apenas um dos aspectos da língua não gera proficiência em leitura e escrita. É nesse contexto que surge, por exemplo, na literatura o termo “alfabetizar-letrando” (Soares 2018) que busca

englobar aprendizagens sistemáticas quanto o SEA e as facetas culturais e interativas da língua escrita, todas igualmente importantes para sua apropriação.

Nessa perspectiva, sinalizamos que reduzir a alfabetização a uma questão metódica não engloba as especificidades e os usos da língua escrita em práticas sociais, bem como retoma a concepção de que a língua escrita se limita a um código a ser decifrado, desconsiderando que essa se constitui como um objeto cultural multifacetado. Isso é, a língua escrita contém características notacionais, dado que operamos com um sistema de escrita alfabético (SEA), mas também possui outras facetas igualmente importantes e que precisam ter enfoque nas salas de aula, para gerar proficiência em leitura e escrita.

5. Considerações finais

Neste texto buscamos discutir alguns aspectos da formação continuada de professores alfabetizadores no Brasil por meio da análise textual dos materiais elaborados para os programas federais de formação realizados entre 1990-2020. Para isso, apresentamos alguns dos principais aspectos de como essa formação tem se consolidado no Brasil nas últimas décadas, bem como suas principais características. Depois, procedemos uma breve análise conceitual sobre os termos alfabetização e letramento no contexto dos programas analisados.

Concluindo este texto, destacamos que as políticas de formação continuada que surgem a partir de 1990 costumam partir da premissa de que a formação inicial apresenta fragilidades e, portanto, nossos professores não foram adequadamente formados para alfabetizar os alunos.

Essa premissa é alinhavada pelas influências de mecanismos e de organizações internacionais com os quais o país firmou acordos para o financiamento da Educação e que fomentam principalmente a formação em serviço. Em vista disso, torna-se bem evidente que há em comum entre os idealizadores desses programas o interesse em colocar a questão da formação de professores alfabetizadores no cerne dos discursos quanto à qualidade na alfabetização, sendo inúmeras vezes atribuída a essa formação tanto o sucesso quanto o fracasso escolar.

Desse modo, essas políticas de formação continuada parecem configurar-se em uma espécie de estrutura para a reprodução de técnicas, metodologias e práticas ancoradas em referenciais teóricos que refletem acepções do que se espera do sujeito alfabetizado em uma determinada temporalidade. Esses conjuntos teóricos-metodológicos geralmente são

apresentados de tempos em tempos em forma de programas como um caminho ou uma solução para a questão da alfabetização no Brasil.

Em crítica a esse modelo, que resume a política pública para formação continuada apenas em oferta de cursos, apontamos que, embora sejam importantes, geralmente configuram-se como ações isoladas, descontínuas e pontuais na vida dos docentes.

Nesse sentido, concluímos que para que a formação continuada produza sentidos e signifique algum desenvolvimento profissional, é necessário que ela engendre uma espécie de fio condutor, que interligue e produza sentidos entre a formação inicial, a formação continuada, os processos históricos da alfabetização e as experiências vividas na trajetória profissional de cada professor.

6. Referências

ALÇADA, I. **Políticas de Leitura** in: ALVES, A. R., LEITE, I. org. **Alfabetização Baseada na Ciência: Manual do Curso ABC**. Ministério da Educação (MEC); Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Brasília: 2021.

ANDRÉ, M. **Formação de professores: a constituição de um campo de estudos**. Educação, Porto Alegre, v. 33, n.3, p.174-181, set/dez. 2010. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/8075> Acesso em 20 de jun. de 2024.

ARCENIO, C.R.C. **Nas trilhas da memória: os caminhos do letramento na escola através das trajetórias de vida de professoras alfabetizadoras do PARFOR/UFRRJ**. Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Nova Iguaçu, RJ, 2019. Disponível em: <https://tede.ufrj.br/jspui/handle/jspui/5076>. Acesso em 20 de jun de 2024.

ARCENIO, C.R.C. **Travessias iguaçuanas de letramento escolar: narrativas sobre os programas federais de formação continuada de professores alfabetizadores (1990-2020)**. Tese de Doutorado em Educação, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Nova Iguaçu, RJ, 2022. Disponível em: <https://tede.ufrj.br/jspui/handle/jspui/673>. Acesso em 20 de jun. de 2024.

BAKHTIN, M. e VOLOCHINOV, V.N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Huitec, 2006.

BORDIGNON, L.H.C.; PAIM, M.W. **Alfabetização no Brasil: Um pouco de história.** Educação em Debate, Fortaleza, ano 39. n.74- Jul/dez. 2017. Disponível em: <http://periodicos.ufc.br/educacaoemdebate/article/view/72755> Acesso em 20 de jun. de 2024.

BRASIL. **Decreto-lei 8.530**, de 2 de janeiro de 1946. Lei orgânica do Curso Normal. Brasília: Diário Oficial da União, 1946. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03//Decreto-Lei/1937-1946/Del8530.htm Acesso em 20 de jun. de 2024.

BRASIL. **Lei 5.692/71**, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da União, 1971. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm Acesso em 20 de jun. de 2024.

BRASIL/MEC/CFE. **Parecer 349/72.** Exercício do magistério em 1.º grau, habilitação específica de 2.º grau. Brasília: Diário Oficial da União, 1972. Disponível em: http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/notas/parcfe349_72.htm Acesso em 20 de jun. de 2024.

BRASIL/MEC/CNE/CP. **Resolução 1**, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília: Diário Oficial da União, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf Acesso em 30 de jun. de 2024.

BRASIL/ Sealf. **Práticas de Alfabetização: Livro do Professor Alfabetizador – Estratégias.** Secretaria de Alfabetização. Ministério da Educação (MEC): Brasília, 2021.

BRASIL. SEB/MEC. **Pró-Letramento. Programa de Formação Continuada de Professores Alfabetizadores dos Anos/Séries iniciais do Ensino Fundamental. Guia Geral.** Secretaria de Educação Básica: Brasília, 2012

BRASIL. SEF/MEC. **Programa de desenvolvimento profissional continuado: alfabetização.** Secretaria de Ensino Fundamental: Brasília, 1999.

BRASIL. SEF/MEC. **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores. Guia do Formador. Módulo 1.** Secretaria do Ensino Fundamental: Brasília, 2001

BRASIL. SEF/MEC. **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores Apresentação.** Secretaria do Ensino Fundamental: Brasília, 2001

BRASIL. SEB/MEC. **Programa Mais Alfabetização. Manual Operacional do Sistema de Orientação Pedagógica e Monitoramento.** Secretaria da Educação Básica: Brasília, 2018

BRITO, R. S., PRADO, J.R., NUNES, C.P. **Políticas de Formação Docente no Brasil a partir dos anos 1990**. Revista Temas em Educação. João Pessoa v. 28, n. 1, p. 02-19, jan./abr. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rteo/article/view/43571> Acesso em 20 de jun. de 2024. DOI: <https://doi.org/10.22478/ufpb.2359-7003.2019v28n1.43571>

CAGLIARI, L.C. **Alfabetizando sem o bá -bé- bi- bó- bú**. 2 ed. São Paulo: Scipione, 2009.

GATTI, B.A. **Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década**. Revista Brasileira de Educação V.13, n. 37, p.57-70, jan./abr. 2008. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782008000100006>

JACOMELI, M.R.M. **As políticas Educacionais da Nova República: do governo Collor ao de Lula**. Revista Exitus. v.1, n.1, jul./dez. 2011. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/5531/553156352012.pdf>. Acesso em 20 de jun. de 2024

MARCELO, C. **Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro**. Sísifo/ Revista de Ciências da Educação. n°8. jan./abr. 2009. Disponível em: <http://sisifo.ie.ulisboa.pt/index.php/sisifo/article/view/130>. Acesso em 20 de jun. de 2024.

MORTATTI, M.R.L. **A história dos métodos de alfabetização no Brasil**. In: Seminário Alfabetização e letramento em debate. Ministério da Educação. Brasília: 2006. Disponível em: <http://www.uniipa.edu.br/arquivos/historia-dos-metodos-de-alfabetizacao.pdf>. Acesso em 18 de jul. de 2019. DOI: <https://doi.org/10.7476/9788595463394.0004>

NADALIN, C.F.P. **Política Nacional de Alfabetização, o que é?** Disponível em: <http://alfabetizacao.mec.gov.br/politica-nacional-de-alfabetizacao-2/o-que-e>. Acesso em 20 de jun.2024

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial: 2009.

ROJO, R. e BARBOSA, J. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. . São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

SAVIANI, Demerval. **Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro**. Revista Brasileira de Educação. Rio de Janeiro, Vol. 14, n° 40, jan./abr. 2009, p.143-155. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782009000100012>

SILVA. R.V.M. **“O português são dois...”: novas fronteiras, velhos problemas**. São Paulo: Parábola Editoria, 2004.

SILVA, R. M. e BORGES, M. C. **Formação continuada: um mapeamento dos programas oferecidos aos professores dos anos iniciais do ensino fundamental.** Revista Profissão Docente. Uberaba/ MG. V.18, n.38, p.40-65, jan./jun. 2018. DOI: <https://doi.org/10.31496/rpd.v18i38.1176>

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros.** São Paulo: Autêntica, 1999.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação.** n. 25, p. 5-17, abr. 2004. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782004000100002>

SOARES, M. **Alfabetização e Letramento.** 6º Ed. São Paulo: Contexto, 2011.

SOARES, M. **Alfabetização: a questão dos métodos.** São Paulo: Contexto, 2018.

STREET. B. **Letramentos Sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação.** Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2014.

TREIMAN, R. Aprender a escrever palavras. In: ALVES, A. R., LEITE, I. org. **Alfabetização Baseada na Ciência: Manual do Curso ABC.** Ministério da Educação (MEC); Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Brasília: 2021.

Artigo recebido em: 24/05/24 | Artigo aprovado em: 24/06/24 | Artigo publicado em: 11/07/24